

Ser amigo(a) crítico de um agrupamento de escolas?! O que é, como é?¹

Carla Cibebe Figueiredo,

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Palavras-chave: Políticas Educativas, Insucesso escolar, Intervenção Prioritária, Conhecimento, Perito

Introdução

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) surgem, em Portugal, em dois momentos – TEIP primeira geração (TEIP1) em 1996 e TEIP segunda geração (TEIP2) em 2006/2007 – na esteira de outros projetos de educação compensatória, tais como os criados em França (ZEP), na Inglaterra e nos EUA (EAZ), com o intuito de discriminar positivamente escolas integradas em zonas territoriais fortemente afetadas por problemas como a pobreza, a violência e o desemprego. No TEIP1, as escolas apoiadas foram as das periferias urbanas, situadas em bairros com características próximas do *gueto*, assumindo-se a indisciplina e a violência escolar como preocupações centrais (Canário, *et al*, 1999), enquanto o TEIP2 procurou ter no seu cerne a problemática do insucesso escolar. Este deslocamento fez com que o segundo programa integrasse escolas situadas em zonas rurais, em alguns casos no interior do país, cujos problemas não tinham até então grande visibilidade, com exceção ao momento anual da divulgação do *ranking* das escolas, cujos resultados evidenciaram ao longo dos anos notórias diferenças entre o litoral e o interior, a nível do sucesso escolar. O segundo programa acentuou muito mais a pressão para a melhoria ao nível do sucesso escolar, à semelhança do que aconteceu com as *Education Action Zones* (EAZ) inglesas que foram criadas sob a égide do governo do New Labour na segunda década dos anos 1990 (Power *et al*, 2004).

O TEIP2 tem outra característica que nos importa analisar – inclui em cada TEIP a figura do *perito externo*, também designado como “consultor” ou “amigo crítico”, este é (em princípio) escolhido pelas escolas, tanto em função de critérios de mérito profissional e académico como de confiança, proximidade, amizade, etc. Nas EAZ inglesas para além do diretor existia um *Educational Action Forum* (EAF) corresponsável pela governação. Os “EAF tinham cada um a responsabilidade estatutária para a formulação, implementação e monitoramento de um plano de acção local pormenorizado” (Power, *et al*, 2004, p. 454). Estes fóruns de governação

¹ O texto desta comunicação, ainda que usando outro título e um resumo diferente foi pela primeira vez inscrito nas Atas do III Colóquio Luso Brasileiro de Sociologia da Educação que decorreu entre os dias 25 e 27 de Julho de 2012 na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

deveriam ser constituídos por pessoas e instituições-chave na comunidade, por empresas, por alguns pais, contribuindo para uma lógica de abertura da escola. Em Portugal, os peritos são identificados como indivíduos/personalidades, embora no 3º ano do projeto, os protocolos celebrados passem a contemplar a ideia de haver “grupos” de peritos² e a sua contratualização faz-se através da sua instituição de pertença.

O estudo exploratório que pretendemos fazer deriva em parte da nossa própria ação como perita externa (TEIP2), correspondendo assim a uma necessidade de construir uma visão que transcenda a própria experiência. Salienta-se, no entanto, que esta temática tem vindo a ser explorada por outros investigadores, a maior parte das vezes no âmbito de processos de doutoramento ainda em curso³, mas também por iniciativa de centros de investigação de instituições fortemente envolvidas nestas práticas⁴. Eventualmente daqui a algum tempo será possível efetuar uma meta-análise destes estudos que permita a construção de linhas conclusivas mais consistentes.

Referencial teórico

Do ponto de vista da sociologia da ação pública há uma multiplicidade de atores que constroem as políticas públicas, não se constituindo estas nem como produto finalizado *pronto a usar* nem um *cardápio* de medidas que uns (os políticos) elaboram e outros (os práticos) executam. As políticas, de natureza global ou sectorial são assim incertas quanto à data do seu começo e do seu fim; são sucessivamente reconstruídas, atravessadas pela controvérsia e pelo fantasma da sua ineficácia e, sobretudo, moldadas por um conjunto vasto de atores que lhes vão dando forma (Delvaux, 2009). O termo *ação pública* sugere exatamente a moldagem contínua das políticas pela/na ação. Entre os múltiplos atores que interferem de modo mais ou menos explícito na *ação pública*, inclui-se o *perito*, também denominado como *perito externo* (exterior à ação do Estado) por não ser um membro da administração central/local. O perito é o que detém competências baseadas na investigação e/ou no seu saber e/ou experiência numa área particular de estudos, sendo a *expertise* comumente associada ao *conhecimento técnico*. Contudo, “não se pode associar a uma profissão ou a um emprego” (Cadiou, 2006) e, por isso mesmo é mais correto designá-la como uma atividade e/ou ação.

As relações entre o conhecimento e a política sugerem várias linhas de análise. As mais críticas veem o conhecimento técnico como um poder, determinando através de uma pretensa

² Na cláusula terceira, ponto 3 pode ler-se “admite-se que os serviços possam ser assegurados através de uma equipa liderada pelo perito externo acima identificado”.

³ Por exemplo as docentes Maria de Lurdes Rodrigues (UC Porto), Deolinda Araújo (ESE Porto), Ana Gama (ESE Lisboa), mas desenvolvendo esta última a sua tese de doutoramento no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, exatamente sobre a temática da relação entre os *experts* e as políticas de educação: “Os experts no governo da educação, inquirindo a sua ação nas “Políticas de Educação Prioritária (1996-2010)”.

⁴ Por exemplo, a ESE de Lisboa, desenvolve um projeto intitulado como “Estratégias locais de melhoria da escola em áreas desfavorecidas: Programas públicos e privados de intervenção”.

racionalidade científica o rumo das próprias políticas (opondo-se assim à ideologia) ou, inversamente consideram que são os políticos que instrumentalizam o conhecimento ao serviço dos seus objetivos (controlando frequentemente os práticos) garantindo, assim a eficácia das medidas. Num e no outro caso, trata-se de um jogo em que a coberto de uma pretensa colaboração, um se serve do outro para maximizar as potencialidades de ser bem-sucedido. Perspetivando esta análise crítica em relação aos peritos externos dos TEIP eles não representariam mais do que uma sofisticação do controle burocrático da administração sobre as escolas, um modo mais eficaz de conseguir tornar mais efetivas as medidas de natureza política, emanadas do ministério da educação. Mas o mais importante talvez seja o facto de, desse modo, a administração central poder reforçar o seu conhecimento do sector, “facilitando a aceitação dessa política pública (ausência de contestação), e garantindo a execução de pelo menos uma parte dos objectivos” (Hassenteufel, 2008, p. 188). Nesta perspetiva os peritos externos dos TEIP seriam parte da própria estratégia de concretização desta política, sendo assim de esperar que de um modo mais claro ou mais difuso a administração criasse dispositivos de controlo dos próprios peritos.⁵

Outra alternativa de análise da relação entre conhecimento e política passa por considerar esta relação mais complexa e multideterminada. Em relação aos peritos, os trabalhos de Peter Hall (1993) já chamavam a atenção para a necessidade de perceber os mecanismos de conhecimento em sentido estrito e/ou o seu papel dentro e fora dos governos. Neste sentido é possível falar do conhecimento embebido ou incorporado nas próprias políticas (Barroso e Afonso, 2011). A propósito desta matéria e com base no projeto KNOWandPOL⁶, Barroso e Afonso (2011) citam os coordenadores do projeto (Bernard Delvaux e Eric Mangez) que sugerem, com base nos múltiplos estudos feitos neste âmbito, que há:

- “Fluxo crescente de conhecimentos entre diversas comunidades
 - Políticas mais intensivas em conhecimentos
 - Multiplicação de comparações, das boas práticas e dos saberes baseados na experiência”
- (Delvaux e Mangez, citados Barroso e Afonso, 2011).

A primeira afirmação diz respeito à existência de redes de interdependência que tornam obsoletas as fronteiras tradicionais (dos países, das instituições, etc.), disseminando saber proveniente de múltiplas instâncias internacionais (por exemplo, a OCDE) e de várias comunidades que o fazem circular e cujos atores circulam eles próprios (através dos fóruns, das

⁵ No protocolo celebrado com os peritos/instituições, na cláusula terceira, ponto 5, refere-se ser um dever dos peritos a articulação com “a comissão de coordenação permanente do programa TEIP e, ainda, com a rede de peritos externos dos agrupamentos/escolas envolvidos no programa.”

⁶ KNOWandPOL é o acrónimo de “*The role of Knowledge in the construction and regulation of health and education policy in Europe: convergence and specificities among nations and sectors*”. O projeto teve a duração de 60 meses, com início em 2006 e término em 2011 e envolveu 12 equipas de investigação de 8 países (Alemanha, Bélgica, França, Hungria, Noruega, Portugal, Reino Unido, Roménia), distribuídas pelos sectores da Saúde e da Educação. Em Portugal a equipa do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL) foi coordenada pelo Professor João Barroso.

revistas, das páginas da Internet). A segunda afirmação refere um aumento da invocação do conhecimento na justificação das políticas na proporção em que também aumentou essa expectativa por parte da população em geral. Por último a terceira afirmação diz respeito ao tipo de saber que é privilegiado pelas políticas: indicadores e comparações; boas práticas, saberes baseados na experiência. Carvalho (2011) que coordenou um conjunto de estudos sobre o PISA⁷, também no âmbito do projeto KNOWandPOL comprova amplamente esta importância dos instrumentos baseados no conhecimento, explicitando como os resultados obtidos por esta prova se incorporam na justificação feita pelos políticos em relação a determinadas medidas adotadas. No âmbito da tese de doutoramento⁸, também nós evidenciamos a importância da mobilização dos saberes baseados na experiência e das boas práticas como elementos fundamentais de uma argumentação construída a favor da Educação Sexual em meio escolar que consubstancia as próprias políticas adotadas.

A administração central da educação ao contemplar a figura do *perito externo* nos agrupamentos TEIP, não define um perfil, contudo, ao longo do processo acaba por tentar fazê-lo, facultando aos peritos (ou a grande parte deles) uma “orientação”. Curiosamente, essa definição vem precedida de uma justificação: “contributos da literatura”. Significa assim que se invoca o próprio conhecimento disponível na literatura sobre o papel dos peritos para lhes recomendar que moldem a sua ação “técnica” por esse mesmo saber. É o terreno da invocação que está presente e no interior da própria medida TEIP. Entre as competências-chave referidas são mencionadas as que correspondem a um papel de “conselheiro científico, referidas como:

- “Transmite de forma clara os pontos fortes e fracos da escola
- Informa sobre materiais de (auto) avaliação (interna)
- Sugere métodos de trabalho e possibilita o acesso a técnicas de investigação
- Dá orientações claras sobre como implementar projetos/propostas
- Partilha conhecimentos
- Gera qualidade através da reflexão
- Torna o trabalho mais profissional” (Documentação DGDIC⁹, 2010)

Uma análise do conhecimento técnico requerido evidencia que não há propriamente áreas de saber especializado (isto é, ligadas à área de formação inicial/pós-graduada dos peritos), mas sim a saber de natureza transversal, incidindo em três aspetos chave: autoavaliação; técnicas

⁷ Trata-se do *Programme for International Student Assessment (PISA)*, promovido pela Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

⁸ A tese denominada “*Genealogia das políticas públicas de Educação Sexual - redes sociais e políticas*”, desenvolvida no IEUL foi orientada pelos professores Luís Miguel Carvalho e Natércio Afonso, tendo sido a temática sido trabalhada também no âmbito do KNOWandPOL, dando origem a um dos relatórios desenvolvidos no âmbito da orientação 2 – Conhecimento e Decisão Política.

⁹ Acrónimo de Direção Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular, órgão central do Ministério da Educação, designação utilizada até 2011, designando-se atualmente Direção Geral da Educação. É neste órgão que está sediada a coordenação do programa TEIP.

de investigação; elaboração de projetos. Estes conhecimentos são todos de natureza aplicada (diretamente mobilizáveis para a prática). De qualquer modo estas competências são dispostas numa espécie de terreno neutral e consensual em que todos conhecem e partilham o que significa “melhoria da escola”, objetivo último do trabalho dos peritos externos dos TEIP. Mas como refere Azevedo (2007):

Importa começar por dizer que qualquer melhoria escolar está subordinada a uma direção que se formula em torno de um conjunto de valores. A melhoria não é um processo tecnocrático, tem que ter um fundamento ético e joga-se num palco social de confrontos de interesses de diferentes atores (Azevedo, 2007, p. 50)

Por outro lado, como refere Lima (2007) o recurso às assessorias externas das escolas exige “um mínimo de autonomia e de poder de decisão política, isto é, garantir um grau razoável de descentralização do sistema escolar”. Ora, apesar dos agrupamentos TEIP terem tido algum grau de liberdade relativamente a algumas matérias (por exemplo, à seleção dos técnicos não docentes) têm as mesmas obrigações em quase todas as áreas da sua gestão. A ação dos peritos desenvolve-se assim num contexto muito particular que é o de um sistema de ensino em que a maior parte das escolas não dispõem de autonomia.

A literatura sobre o papel dos peritos foca-se também nos modelos adotados na sua relação com a escola: basicamente um modelo de natureza mais intervencionista – centrado nos saberes especializados dos peritos e no que eles têm para oferecer à escola ou mais colaborativo – centrado num modelo de aconselhamento em que o perito se assemelha quase a um par, mobilizando de forma mais difusa o seu saber no seio do grupo (Segovia, 2007). Consideramos, porém, que só a compreensão dos efetivos modos de ação dos peritos pode evidenciar que referenciais são os seus.

A interação entre os peritos é matéria também inscrita no documento da DGDIC, em que se refere “os peritos externos devem estar organizados em rede, aferindo procedimentos e estratégias”, contudo, a administração central reserva para si o papel de gestão desta rede, afirmando que “a monitorização desta rede exige uma coordenação central que deverá ser da responsabilidade da equipa TEIP da DGDIC”. Sabemos que as comunidades epistémicas (Haas, 1992) são reconhecidamente espaços em que os peritos partilham de forma autónoma as suas preocupações e os seus saberes com vista a influenciar a sociedade ou uma parte dela. O ator, seja ele um indivíduo ou uma organização, tem margem para uma atuação própria, mas adquire-a ainda mais ao inserir-se numa *rede* mais vasta, na qual está em interação com outros em torno de ideias, valores e mesmo *causas*. As *redes* não são apenas atores ligados pela dimensão social da sua interação, mas também pela dimensão cognitiva, ou seja, pelas ideias. As redes políticas (mais comuns em política sectoriais, por exemplo, em matéria de ambiente) são de forma mais ou menos estruturada espaços de partilha de conhecimentos e valores entre diferentes atores (individuais, organizacionais), produzindo *argumentários* que entram na vida pública e alimentam também as políticas (Figueiredo, 2011).

Não sabemos exatamente como se posicionam os peritos externos portugueses em matéria de interação uns com os outros, nem que atribuem aos espaços de disponibilização, integração e confronto de saberes e essa é justamente uma matéria importante que queremos questionar. Importa analisar, por um lado, as tentativas efetivamente feitas por parte da DGDIC na criação da rede e os seus efeitos e, por outro, todas as iniciativas mais ou menos organizadas que tenham existido ao nível das instituições, quer sejam internas em cada uma ou na relação entre elas. Não daremos uma resposta cabal, mas procuraremos tê-la como questão e analisá-la nos testemunhos que captámos.

Metodologia

Considerámos, neste estudo exploratório, as seguintes questões chave:

- Que representação os *peritos* têm de si próprios e da sua ação junto das escolas?
- Quais os conhecimentos, com vista à melhoria da escola, convocados pelos *peritos* na sua ação junto dos agrupamentos de escolas?
- Que estratégias e instrumentos são encontrados pelos peritos como forma de fazer interagir o seu conhecimento com o dos atores das escolas?
- Que interações se constroem entre os peritos com vista à partilha dos seus saberes e experiência como peritos TEIP?

Em relação à recolha de dados, consideramos, à partida, que um dos modos mais eficazes de recolher informação sobre a ação dos peritos externos seria a recolha de dois testemunhos escritos de *peritos externos* em cada região. A partir da listagem inicial de peritos facultada pelo Ministério da Educação e da Ciência (MEC) seleccionámos 17 peritos (de um total de 82), usando como critérios a região e o tipo de instituição de origem, por forma a introduzirmos alguma variabilidade que embora não possamos denominar como amostra representativa, refletiria a diversidade existente. Enviámos assim, via *mail*, um pedido com um ficheiro anexo para recolher um testemunho, solicitando que a resposta chegasse no prazo de um mês. Face à ausência de respostas, a estratégia seguinte foi um pedido de entrevista, que por motivos diversificados¹⁰ circunscrevemos aos peritos da região sul (Lisboa-Algarve), o que diminuiu para metade os pedidos feitos. Acabámos, nesta primeira fase, por realizar o trabalho de campo conforme indicado na tabela seguinte:

¹⁰ Maria de Lurdes Rodrigues, no âmbito do seu trabalho, fez entrevistas a 5 peritos externos ligados a 8 TEIP, da Região Norte de Portugal (Grande Porto e Braga). Estes profissionais estão ligados a três universidades diferentes (duas públicas – Porto e Braga e uma privada – Porto). Consideramos assim, por contraste com a investigação desta autora, interessante ter dados de consultores da região Sul. Por outro lado, é também na região Sul (Lisboa - Algarve) que nos situamos.

Peritos ¹¹	Nº agrupamentos	Tipo de instituição
Ana	1 (individual) + 1 (com outro perito)	Superior Politécnico
Maria	1 (individual)	Superior Politécnico
João	4 (individual)	Universidade Privada
Francisco	8 (em parceria)	ONG
Amália	1 (individual)	Universidade Pública
Rita	1 (individual)	Universidade Pública

As entrevistas, áudio-registadas, foram realizadas nos dias e locais indicados pelos peritos, tendo uma duração que variou entre 45 e 60 minutos.¹²

As primeiras evidências e respetiva interpretação

Experiência e formação dos peritos externos entrevistados

Sintetizamos algumas informações essenciais sobre os peritos relativamente à sua formação, experiência e ao modo como foram contactados para desenvolver este trabalho. Cinco dos seis peritos trabalham no ensino superior (Universitário e/ou Politécnico). Três dos peritos são doutorados e três estão em vias de conclusão do doutoramento. Em termos das áreas científicas de formação há dois peritos com formação na área das Ciências Naturais (Ana e Maria), um da área da Psicologia da Educação (Amália), da Filosofia (João) e os outros dois peritos (Francisco e Rita) são predominantemente da Educação, dois deles com cursos do Magistério Primário (2) antes de seguirem uma formação pós graduada em Formação/Educação de adultos. A maior parte dos peritos conhecia pelo menos um professor do agrupamento, tendo sido ele o responsável pelo convite mas noutros casos houve junto do agrupamento uma sugestão da administração central em relação à escolha do perito. Estes peritos exercem esta função em média há dois anos (alguns um pouco mais), tendo um deles já desistido e equacionando outro essa hipótese. Três destes peritos já foram professores do Ensino Básico e/ou Secundário.

Que representação os peritos têm de si próprios e da sua ação junto das escolas?

Processos de *tateamento*

Os peritos externos entrevistados, todos eles sem experiência prévia nessa função, revelam sobretudo processos de *tateamento* do seu papel face ao agrupamento. Estes processos são, em primeiro lugar, realizados com os seus interlocutores mais diretos – a direção do

¹¹ Foi atribuído a cada perito um nome fictício

¹² Aos peritos entrevistados agradecemos especialmente a disponibilidade e o contributo para este estudo exploratório.

agrupamento e/ou responsável TEIP e determinados grupos de professores, só secundariamente com a administração central ou regional. Rita refere esta primeira conversa com a direção do seguinte modo: “Fiz questão de reunir primeiro com o diretor, ele deu-me liberdade para trabalhar com os professores naquilo que eu considerasse melhor” (Rita).

Este tateamento ocorre num contexto de busca mútua e se nuns casos ela é bem-sucedida, noutros não o é, pois há expectativas que podem não ser concordantes, como afirma Rita:

Eles achavam que o perito externo só vinha intervir na área social, que não tinha nada que ver com a sala de aula [...] e ao que eu retorqui que no *que estava escrito* não me parecia haver esse limite. (Rita)

Ana e Maria são dois casos paradigmáticos do que pode correr bem e mal neste processo:

Eu é que os interroguei sobre o que eles queriam de mim [...] então, o que é que querem que eu faça? E eles disseram que queriam que os ajudasse a olhar para os documentos, a ver o que é que eles tinham feito... (Ana)

A maneira como eu acho que eles me viam era: eles faziam o trabalho e depois davam-me a mim para eu dar parecer e eu não queria muito assim, eu queria mais estar envolvida no trabalho e ia dando o meu parecer ao longo das opções que eles tomavam... e esse foi um grande impedimento. (Maria)

Não é fácil assumir este desencontro entre as expectativas mútuas e em geral os peritos externos prolongam a sua função até se ultrapassar o limiar do que cada um deles tem como aceitável. O mal-estar que se vai acumulando é o verdadeiro responsável por uma rotura que se assume depois por um motivo mais particular, tal como expressa Maria:

Em Setembro (2ºano) fizeram um relatório que eu nunca vi e entregaram [...]. Queriam ter uma consultora TEIP, a quem até pagavam, mas ela não ia lá... se me conhecesse, o Diretor saberia que isso não conjugava comigo e eu não iria aceitar. (Maria)

Este processo de tateamento é de tal modo interativo que os peritos externos, responsáveis por mais do que um agrupamento, não sentem que são exatamente o mesmo em cada um deles, tal como refere João: “Eu falo dos heterónimos do amigo crítico: nuns sou visto como amigo crítico e noutros mais como um consultor” (João).

Francisco que dá apoio (em equipa de peritos) a vários agrupamentos reforça esta ideia:

Com alguns agrupamentos temos uma relação mais institucional e calendarizamos, (...) para nós também é uma estratégia para eles não se esquecerem que existimos, mas depois há outros agrupamentos que nós, até por provocação, dizemos que só vamos lá se eles nos chamarem... esses são normalmente os que estão mais avançados. (Francisco)

Estratégias e instrumentos de interação

A análise das entrevistas revela que este tateamento tem sido desenvolvido em torno de alguns processos de trabalho que, de acordo com os dados recolhidos, consideramos essencialmente quatro: a) aconselhamento; b) formação; c) colaboração em projetos e d) Observação e/ou participação nas aulas/apoio em órgãos e ou outras estruturas intermédias de decisão. Os

professores são, sem dúvida, os interlocutores privilegiados dos peritos externos (com muito menos frequência os pais e os alunos) e os espaços e tempos de comunicação são, sobretudo, deliberadamente criados para a intervenção do perito externo. Há, no entanto, alguma tentativa de penetrar naqueles que são os espaços *naturais* da escola, tal como os departamentos e/ou o Conselho Pedagógico, mas percebe-se a dificuldade em ter êxito

Quando eu procurei reforçar o papel do coordenador de departamento como alguém com capacidade de suporte pedagógico e científico, muitos retorquiram dizendo que não sabiam mais dos que os colegas... e eu expliquei que se tratava mais de mobilizar os saberes existentes, de proporcionar a troca. (Rita)

Há ainda dinâmicas dos agrupamentos que os peritos externos sugerem claramente como facilitadoras da sua intervenção, nomeadamente: um investimento da direção e presença ativa nas reuniões com o perito; a possibilidade de trabalhar com equipas diversificadas de professores e de se integrar e acompanhar projetos e/ou formações com impacto na vida das diferentes escolas do agrupamento. Do mesmo modo, há certos obstáculos que são comuns no discurso dos vários entrevistados, sendo a mais relevante a postura da direção do agrupamento. Dois tipos de funcionamento afiguram-se negativos: a *direção distante* que não reúne com os peritos, nem tem a iniciativa de contacto, impossibilitando que as decisões tomadas com outras equipas possam efetivamente concretizar-se ou a *direção fusional*, em que há apenas trabalho com a direção, criando-se uma barreira que impede o *perito* de conhecer outros intervenientes e possíveis interlocutores. Em relação aos agrupamentos e respetivo modo de funcionamento há três aspetos considerados negativos:

- *Praticismo*: a tendência a encaixar o perito no papel de “teórico”, maximizando sempre a diferença, o perito é isolado como “*actor do discurso*” e não como “*actor que faz*”;
- *Rotinas*: a existência de um funcionamento baseado num conjunto de rotinas que são vistas como impossíveis de modificar e apresentadas como uma inevitabilidade;
- *Lideranças intermédias fracas*: sem interlocutores para além da direção ficam fechados alguns espaços para o trabalho do perito externo, designadamente em termos de uma intervenção mais focada na sala de aula.

Contudo, o modo como os peritos se relacionam com estes obstáculos é distinta. Para uns gera-se uma clara desmotivação que torna frustrante o seu papel, outros fazem muitos esforços pessoais para os tentar contornar, como refere João: “Eu sei o que são as rotinas dos professores e sei que é conveniente não fazer roturas totais com essas rotinas” (João).

É nesta matéria que a experiência anterior como professor do ensino básico e ou secundário parece jogar a favor de alguma persistência do perito externo, mas mesmo considerando apenas estas seis entrevistas é mais uma pista, do que um dado conclusivo. Francisco, por exemplo, refere “os muitos anos de experiência na sala de aula” como fator essencial da sua aceitação, reforçando o que lhe é comunicado pelos professores a respeito da sua equipa; “eles não são do mundo académico”. Contudo, Amália, por contraste, realça que um dos aspetos que

considera mais positivos na sua ação tem sido a sua assunção de que não é “um par”, mas alguém com saberes próprios adquiridos num outro contexto (o académico), mas transferíveis, até porque na universidade há muito trabalho deste tipo na formação.

O conhecimento convocado pelos peritos na sua ação junto dos agrupamentos de escolas

Os peritos externos entrevistados espelham a sua dupla condição – por um lado, é-lhes solicitado um saber geral do domínio educacional e eles revelam absoluta consciência disso, nomeadamente em termos da monitorização do projeto TEIP e do manancial de instrumentos que a tarefa convoca - a construção de metas, indicadores, instrumentos de recolha de dados, análise de dados; por outro lado, a ação do perito é quase inevitavelmente marcada pela sua área de formação/especialização, como afirma Maria: “nós vemos com os óculos que temos”. João ilustra isso muito bem quando refere: “Em todas as atas havia um aspecto que me chamou a atenção: falta de pré-requisitos. E achei que era conveniente apurar...”.

Contudo, se para alguns peritos é legítimo o uso desse seu saber ligado a uma determinada área científica, bem como a sua mobilização no seio da sua ação, para outros, há uma clara tentativa de distanciamento, pois é também uma forma de distinguir funções e de, em alguns casos (Maria), introduzir diferença face a algum tipo de trabalho anteriormente desenvolvido no agrupamento. Alguns dos peritos (Amália, por exemplo) assumem a sua área de especialização como o cartão-de-visita: “como eu sou desta área, é isto que eu sei fazer”. Essa clarificação parece jogar a seu favor na relação com o agrupamento, queimando etapas relativamente ao tateamento inicial (“cada um diz o que sabe e ao que vem”), mas pode também estreitar as margens da sua ação e formatá-la em excesso. A formação é a estratégia em que se torna mais clara a relação entre a área científica do perito e a sua ação como tal, pois, como afirma Ana, “só posso propor uma formação em que me sinta à vontade”.

Ao mesmo tempo, talvez pela formação representar um refúgio seguro para o *saber do perito*, ou pela própria dificuldade em encontrar outros espaços de trabalho com as escolas, os pedidos dos agrupamentos foram se encaminhando muito nesse sentido. Mas também é verdade que os peritos tentam usar a formação mais como uma estratégia de contacto com grupos mais vastos de professores, equacionando-a como que algo que se vai alojar de forma consistente no trabalho do agrupamento, mas não há dados que permitam concluir que assim foi de facto. Outros peritos (por exemplo Rita e Francisco) não se expõem tanto usando o seu saber mas fazem uma curiosa ponte entre esse saber e os seus próprios valores do ponto de vista educativo. Francisco utiliza abundantemente as dinâmicas formativas com grupos de professores que se voluntariam, procurando fazer com que os métodos pedagógicos nos quais acredita se disseminem de forma *viral*. Rita procura fazê-lo através das lideranças intermédias, procurando reforçar o papel dos coordenadores de departamento como líderes pedagógicos (e não como *burocratas*). Há aqui interessantes linhas de exploração da relação entre o domínio científico e o sistema ético de valores e princípios de cada um.

A mobilização dos saberes, sobretudo quando é descentrada da formação ou de um projeto específico, exige a construção por parte do perito de um discurso que ele considera acessível ao outro, à semelhança do que Callon e Latour (1989) designam como *tradução*¹³, termo que é mesmo utilizado por João para explicar esta questão: “Eu tento traduzir por miúdos algumas teorias [com as] quais simpatizo” (João)

No entanto, nem sempre a *tradução* é possível, até porque ela representará uma atividade interativa e não apenas num único sentido – do perito para os professores. Francisco alude a esse problema quando menciona a razão pela qual alguns agrupamentos mudaram de perito (no final dos primeiros dois anos)

Houve alguns agrupamentos que mudaram de perito, pois a relação com o amigo crítico que tinha esse perfil universitário não tinha corrido muito bem, achavam que ele não os percebia... estes dois últimos que nos pediram apoio foi por causa disso. (Francisco)

A interação entre os peritos externos

Os peritos externos foram sobretudo chamados a interagir com outros no âmbito da sua própria instituição ou em iniciativas promovidas pela administração central (DGDIC/DGE e em alguns casos com a participação das direções regionais). As instituições parecem ter tido tempos diferentes em relação à iniciativa de criar algum tipo de partilha entre os peritos; umas simplesmente consideraram-no um trabalho individual (as que têm apenas um/dois peritos, como a de Rita); outras começaram logo inicialmente a fazê-lo (Maria), mas essa estratégia foi gradualmente se extinguindo; e ainda outras começaram mais tardiamente e têm procurado mantê-lo, mas com dificuldade em criar um rumo e consistência. Para Francisco esse trabalho de interação ocorre no seio da própria equipa, uma vez que a ação do perito não é individual. É também a esta instituição que corresponde a única tentativa de ultrapassar as fronteiras da própria instituição, procurando contacto com outros peritos “fora de portas”, iniciativa que nas palavras do próprio Francisco não ter tido o sucesso esperado porque as “pessoas preferem circunscrever-se ao seu próprio espaço”.

As tentativas da administração central para criar ela própria uma rede de peritos parecem também ser titubeantes e não se nos apresentam com uma racionalidade clara. Por um lado, parece ter havido a tentativa de juntar os peritos por região e envolver também as direções regionais (Rita), por outro, de criar espaços de trabalho situados na própria administração central, como sugere Maria:

Fui chamada pela DGIDC para pertencer a um grupo e estive lá mais ou menos um ano (2010-2011). Fui a três reuniões e acho que houve umas quatro... o grupo tinha mais ou menos 12 peritos. Há uns tempos chamaram-me para ir a uma reunião e tive que dizer que

¹³ O conceito utilizado por estes autores não designa a tradução no sentido estritamente linguístico do termo, mas sim uma deslocação de sentido que implica a compreensão dos outros e dos seus interesses, trata-se não apenas de estabelecer conexões como “entre duas línguas”, mas também uma interpretação que significa uma capacidade de movimento em conjunto.

já estava desligada... se calhar já não há obrigatoriedade dos TEIP terem um consultor TEIP, uns podem ter, outros não.

A prática de reunir com grupos de peritos no seio das instituições (sobretudo nas que têm vários) também existe, uma vez que nos foi referida por três dos peritos (Ana, Amália e Francisco). O conteúdo destas reuniões não é muito claro, alguns peritos referem que a presença do responsável da DGIC pelo agrupamento permite confrontar as “visões” que um e outro têm do “seu” agrupamento, outros notam que eles vêm “discutir” o papel do perito e outros ainda “perceber o tipo de trabalho que os peritos fazem”.

Há contudo, como já referimos anteriormente, instituições que estão a produzir trabalho sobre os TEIP e que poderão incluir alguma reflexão sobre a ação dos peritos. Ao mesmo tempo também nós procuraremos de alguma forma dar continuidade a este estudo exploratório. Parece trabalhar-se num terreno movediço em que o perito inicia e termina as suas funções e é informalmente avaliado, quer pelo agrupamento, quer pela administração central¹⁴, mas não tem disso um *feedback* claro, como refere Rita: “Julgo que a administração não terá nenhum instrumento de avaliação das nossas funções... mas era importante que tudo estivesse mais clarificado”.

Linhas conclusivas

O perito externo TEIP parece-nos ser claramente um instrumento no interior da própria política TEIP, depositando-se nele uma parte da responsabilidade do êxito que é conseguido em cada agrupamento. É verdade que nem os peritos nem a administração procuram estabelecer qualquer relação causal, mas é quase impossível não nos interrogarmos sobre as influências dos peritos nas eventuais mudanças. O contexto muito particular de incorporação dos peritos em que a administração faz um investimento adicional para a sua contratação introduz algumas condicionantes e ambiguidades na construção da sua legitimidade¹⁵. Esta inevitabilidade (ser TEIP é aceitar o perito¹⁶) é nalguns casos também forçada (não querem os peritos lá) noutros é substancialmente desejada, mas empolada do ponto de vista do seu contributo (fazer o que nós não conseguimos) e noutras constrói-se interactivamente com as dificuldades inerentes ao processo e vantagens evidentes de parte a parte, que ficam também claras na satisfação que alguns peritos exprimiram face a esta experiência.

¹⁴ No último relatório (3º ano) é solicitado aos agrupamentos que situem numa escala o seu grau de satisfação com o apoio do perito externo.

¹⁵ O valor de referência para o trabalho anual do perito é de 3.600 euros, verba entregue à instituição à qual o perito pertence, normalmente no final do ano letivo.

¹⁶ Embora no 3º ano tivesse sido permitido aos TEIP dispensar os peritos, o que alguns agrupamentos fizeram, enquanto outros procederam a uma substituição.

Referências bibliográficas

- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
- Barroso, J; Afonso, N. (coord.) (2011) *Políticas Educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação*. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cadiou S. (2006). Savoirs et action publique: un mariage de raison?. L'expertise en chantier, *Horizons stratégiques* 2006/1, n° 1, p. 112-124.
- Callon, M. & Latour, B. (1991). Introduction. In: *La Science telle qu'elle se fait; Anthologie de la Sociologie des Sciences de Langue Anglaise* (M. Callon & B. Latour, ed.), pp. 7-37, Paris: La Découverte.
- Canário, R.; Alves, N.; Rolo, C. (2000), Territórios educativos de intervenção prioritária: entre a 'igualdade de oportunidades e a 'luta contra a exclusão, in *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção "ecológica" da Acção educativa*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 139-170.
- Carvalho, L.M., coord. (2011). O Espelho do perito: inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Delvaux, B. (2009). Qual é o papel do conhecimento na acção pública? *Educação & Sociedades*, 30 (109): 959-985.
- Ferreira, I. Teixeira (2010). A. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: breve balanço e novas questões. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, pág. 331-350
- Figueiredo, C.C. (2011a). *Redes sociais e políticas - genealogia das políticas públicas de educação sexual*. Tese de Doutoramento em Ciências de Educação – Administração e Política Educacional. Lisboa: Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.
- Haas, P. (1992). Introduction: epistemic communities and international policy coordination. In Haas, P. (ed.). *Knowledge, power and international policy coordination*. USA: World Peace Foundation, pp. 1-35.
- Hall, P. (1990). Paradigms, experts and the State: the case of macroeconomic policy-making in Britain. In Brooks, S. & Gagnon, A-G. (edit.) *Social scientists, policy and the State*. N. York: Praeger Publishers, pp. 53-78.
- Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie politique: L'action publique*. Paris: Armand Colin.
- Lima, L. C. (2007). Abordagem político-organizacional da assessoria em educação. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.), *A Assessoria na Educação em Debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 13-30.
- Power, S. et al, (2004). Paving a "third way"? A policy trajectory analysis of education action zones. *Research Paper in Education*. Vol. 19, n.º 4. Dec. 2004.

Rodrigues, M. *et al.* (2011). Práticas de assessoria em educação – uma análise a partir do caso dos consultores dos TEIP 2. In: *Actas do XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia*. A Coruña/Universidade de Coruña (pp. 2883- 2994).

Segovia, J. (2007) Asesoría educativa: modelos e procesos. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.), *A Assessoria na Educação em Debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 31-47.